

LA PSICOLOGÍA DE HOY

EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA REGULADORA EN LA INDUCCIÓN DE LAS EMOCIONES DE ENGAGEMENT-BOURNOUT DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO.**¹Jesús de la Fuente Arias. ²Lucía Zapata Sevillano. ³Paul Sander. ⁴David Putwain**¹Universidad de Almería (España). ²Education & Psychology I+D+i. Universidad de Almería (España)³Cardiff Metropolitan University (UK). ⁴Hedge Hill University (UK)<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.598>

Fecha de recepción: 10 de Enero de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

RESUMEN/ABSTRACT

Introducción. Tradicionalmente, la investigación sobre *engagement-burnout* ha relacionado esta emoción bipolar académica con otras características del alumnado, ya enumeradas en anteriores comunicaciones. Sin embargo, se ha profundizado menos en la relación con el *proceso de enseñanza*. Esta relación parece relevante y plausible en los contextos académicos formales universitarios, especialmente, cuando existe estrés potencial, es el objetivo de esta investigación.

Método. Un total de 250 estudiantes de la Universidad de Almería (España), correspondientes a segundo y cuarto curso, de Grado y Licenciatura, respectivamente, participaron en esta investigación de carácter ex post-facto. La *enseñanza reguladora* se evaluó mediante la *Escala de Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA*, en su dimensión primera. El *compromiso-agotamiento* se evaluó a través de una versión española validada del *Marlach Burnout Inventory Survey-Utrecht Work Engagement Scale for Students*. La evaluación se realizó de manera contextualizada en dos asignaturas de la Licenciatura y Grado de la Titulación de Psicología. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera anónima, en clase y en semanas diferentes. Se efectuaron correlaciones bivariadas de Person, utilizando un diseño ex post-facto.

Resultados. Apareció una asociación positiva significativa parcial de algunos factores, como la *enseñanza reguladora específica* con la *dedicación*. El factor *preparación para el aprendizaje* apareció asociado al *compromiso*, y a sus componentes, el *vigor* y la *absorción*.

Discusión. Los resultados validan parcialmente las relaciones contrastadas, ahondando en necesidad del estudio de la *emocionalidad positiva* (engagement) o negativa (agotamiento), como variable producto del alumnado, asociada al proceso de enseñanza, que interactúa con los procesos motivacionales y cognitivos del aprendizaje de los universitarios.

Palabras Clave: Enseñanza efectiva, Enseñanza reguladora, engagement-burnout, estrés, universidad.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la investigación sobre *engagement-bournout* ha relacionado esta emoción bipolar académica con otras características del alumnado, ya enumeradas en anteriores comunicaciones. Sin embargo, se ha profundizado menos en la relación con el *proceso de enseñanza*. Esta relación parece relevante y plausible en los contextos académicos formales universitarios, especialmente, cuando existe estrés potencial. La relación de interactividad e interdependencia, entre el proceso de enseñanza y las vivencias emocionales del alumnado, ya ha sido resaltada por el modelo DIDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007).

Variables motivacionales de proceso: la enseñanza efectiva y reguladora

Roehrig et al. (2012) han realizado una revisión de los elementos esenciales de una *enseñanza efectiva*. La investigación ha realizado múltiples aproximaciones a la definición de enseñanza efectiva (Goe, Bell y Little, 2008). En la investigación empírica los profesores efectivos (profesores de alta calidad) son aquellos que tienen un impacto positivo en el compromiso con las actividades de aprendizaje de sus alumnos (Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004), así como en el rendimiento asociado al aprendizaje de los estudiantes (autorregulación, competencias sociales, rendimiento académico). Es muy importante considerar los factores mediadores del rendimiento de los estudiantes. Por ello, los profesores efectivos, son capaces de implementar tres dominios en sus aulas: *atmósfera, instrucción y entrenamiento* (Roehrig y Chistesen, 2010).

Un profesor efectivo produce deseos afectivos y respuestas cognitivas de éxito académico, usando mecanismos afectivos (su propia excitación) y cognitivos (por ejemplo, haciendo inferencias predictivas sobre una historia) para favorecer el compromiso en la motivación para aprender. La atmósfera de la clase produce mensajes para el compromiso en la realización de las tareas académicas y la participación (Turner y Patrick, 2004). Claramente, los mensajes de los profesores a los estudiantes es el mejor de los métodos instructivos, porque afecta a la valoración del profesor y de las ideas (Davis, 2006). Las expectativas del profesor afectan a la realización de las actividades y a la interacción profesor-alumno, y a las percepciones de los estudiantes sobre su profesor (Mckwon y Weinstein, 2008). En un nivel fundamental, los profesores promueven la motivación de los estudiantes y las conductas relacionadas con las emociones positivas. Por ejemplo, los profesores efectivos usan el humor y el entusiasmo para promover la motivación y el interés de sus alumnos (Dolezal et al., 2003). Dan apoyo emocional a los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje y promueven una adecuada respuesta emocional de los alumnos en sus materias (Rosiek y Beghetto, 2009), especialmente con alumnados con problemas académicos (J.C. Turner et al., 2002).

La *enseñanza reguladora* se ha caracterizado como aquella que se centra especialmente ayudar al alumnado a autorregular su proceso de aprendizaje (De la Fuente y Justicia, 2007). Ello supone establecer, por parte del profesor, una *planificación* concisa de las actividades de enseñanza-aprendizaje, realizar actividades de *preparación al aprendizaje*, utilizar *estrategias reguladoras generales y específicas de enseñanza*, utilizar *estrategias de evaluación reguladoras* y producir *satisfacción con el proceso de enseñanza* (De la Fuente et al, 2012).

Variables emocionales de producto: Compromiso (engagement) vs. Agotamiento (bournout)

Según Shernoff (2012) los *estudiantes comprometidos* son aquellos que están absortos en sus asuntos escolares, académicos o aprendizajes, mientras que los *no comprometidos* están aburridos, distantes, separados y alienados con respecto a la escuela (Marks, 2000). En el informe 2009 de implicación de los estudiantes en la escuela (EEUU), apareció que un 66% del alumnado estaban aburridos en el último día y uno de cada seis alumnos, un 17%, en cada clase (Yassie-Mintz, 2010).

Existe bastante consenso en que el *compromiso* lleva consigo, tanto las conductas (terminar las tareas), como las emociones (pertenencia) y en el mantenimiento del esfuerzo y persistencia en el trabajo escolar. Los estudiantes comprometidos y motivados para aprender tienen los conceptos altamente relacionados, tienen más comunidades que diferencias en las medidas de diferentes constructos. El *compromiso* ha sido conceptualizada como una rasgo personal y como diferentes estados de interacción contextual (Schunk, Pintrich y Meece, 2008). Mientras la *motivación* ha sido conceptualizada como un constructo psicológico, sin embargo, el *compromiso*

ha sido definido como un involucramiento emocional, concomitante a un objeto o experiencia intensa de interacción. Está creada por la dinámica de una situación o contexto inmediato, y no es muy diferente al concepto de interés situacional. Friedrichs, Blumenfeld y Paris (2004), tras observar diversas concepciones y medidas del constructo, concluyen que el *compromiso académico* es un constructo multidimensional que lleva consigo tres dimensiones: 1) *compromiso cognitivo* (investigación del aprendizaje, autorregulación); 2) *compromiso conductual* (conductas positivas, demostración de esfuerzo); 3) *compromiso emocional* (interés y no aburrimiento).

Objetivos

Asumiendo el constructo en su formato continuo, *engagement (compromiso) vs. burnout (agotamiento)* como variable objeto de estudio, se establecen las relaciones existentes entre una variable motivacional de *proceso de enseñanza* (enseñanza reguladora) y una del *producto del aprendizaje* (*engagement vs. burnout*). En concreto, se pretende mostrar la relevancia de la investigación de las vivencias emocionales positivas vs. negativas, asociadas al proceso de enseñanza universitario.

MÉTODO

Participantes

Un total de 250 estudiantes de la Universidad de Almería (España, correspondientes a segundo y cuarto curso, de Grado y Licenciatura, respectivamente, participaron en esta investigación de carácter *ex post-facto*.

Instrumentos

Enseñanza reguladora. Se evaluó mediante la *Escala de Evaluación Interactiva del Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA* (De la Fuente y Martínez-Vicente, 2004, 2007), en su dimensión primera, con los ítems y factores constitutivos de una validación reciente (De la Fuente et al., 2012). Los factores que la conforman son: enseñanza reguladora general, enseñanza reguladora específica, preparación para el aprendizaje, evaluación reguladora y satisfacción con la enseñanza.

Compromiso-agotamiento (engagement-burnout). Se evaluó a través de una versión española validada del *Marlach Burnout Inventory Survey-Utrecht Work Engagement Scale for Students* (Shauffeli et al., 2002). Esta versión ha mostrado adecuados índices de fiabilidad y validez de constructo, en este estudio transcultural.

Procedimiento

La evaluación se realizó de manera contextualizada en dos asignaturas de la Licenciatura y Grado de la Titulación de Psicología. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera anónima, en clase y en semanas diferentes, con una clave secreta que permitiera la asociación entre los participantes sin desvelar la identidad. La variable de proceso de enseñanza (*enseñanza reguladora*) se evaluó a la mitad de la asignatura y las de *producto* (*engagement-burnout*), al finalizarla la asignatura, antes de la calificación final.

Análisis de datos

Se utilizó un diseño de investigación de carácter *ex post-facto*. Los análisis realizados en relación a los objetivos e hipótesis propuestos fueron de asociación (correlaciones bivariadas de Pearson) y de carácter estructural (mediante la construcción de modelos de análisis de vías) para establecer las correspondientes relaciones lineales entre variables.

RESULTADOS

La asociación general de la *enseñanza reguladora* con el *engagement-burnout* no apareció significativa. Sin embargo, sí apareció una asociación positiva significativa de algunos factores como el factor *enseñanza reguladora específica* asociado positivamente a la *dedicación* ($r=.295, p<.05$). El factor *preparación para el aprendizaje* apareció asociado al *engagement* ($r=.295, p<.05$), y a sus componentes, el *vigor* ($r=.276, p<.05$) y la *absorción* ($r=.276, p<.05$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al igual que en las comunicaciones anteriores, los resultados confirman dos aspectos. De una parte, la relevancia de los modelos 3P y DIDEPRO, como heurísticos consistentes para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, en la vertiente del estudio de las emociones de los alumnos. De otra, la importancia de las emocionales *positivas* (engagement) vs. *negativas* (bournout), asociadas a la *enseñanza reguladora*, en algunos de sus aspectos. Ambos, reafirman la idea de que las vivencias emociones tienen clara presencia en los procesos motivacionales del alumnado y están asociados a las mismas. También, consolidan la necesidad del estudio de la *emocionalidad positiva* (engagement) como herramienta de enseñanza imprescindible que interactúa con los procesos motivacionales y cognitivos del aprendizaje unitario.

La investigación previa sobre *enseñanza reguladora* ha evidenciado su asociación con otras construcciones, como la autorregulación personal, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de afrontamiento o el aprendizaje autorregulado (Zapata, 2013). Los resultados de esta investigación complementan dichas relaciones anteriores, estableciendo una conexión consistente entre estas variables motivacionales distales de proceso de enseñanza y la emocionalidad del producto, en base al modelo 3P (Biggs, 1987, 1988) y DEDEPRO (De la Fuente y Justicia, 2007), prestando apoyo empírico parcial a la relación. Ello supondría que la enseñanza reguladora -como un tipo de enseñanza efectiva-, en algunos de sus aspectos, estaría asociada a la emocionalidad positiva (engagement).

Los resultados prestan apoyo empírico a la importancia de la enseñanza reguladora, como una característica de la enseñanza efectiva. El mantenimiento de la atención y del interés de los alumnos muestra no sólo una buena enseñanza, sino también una buena dirección y planificación de la misma. Para ello, se pueden utilizar múltiples estrategias. Adicionalmente, una buena enseñanza supone una buena selección de los *contenidos* de aprendizaje y de conocimientos (Roehrig y Chistesén, 2010). El *material* y las *actividades curriculares* también pueden contribuir a estimular el interés en los contenidos.

Los estudiantes que tienen interés en una nueva actividad es porque previamente tuvieron éxito en situaciones similares en el pasado (Guthrie et al. 2007). Los profesores pueden ayudar a que esto ocurra. También los estudiantes tienen mayor compromiso en las actividades prácticas (Roehrig y Chistesén, 2010), en las que tengan que resolver problemas aplicados. Por ello, las estrategias propias de la enseñanza reguladora pueden ayudar a los profesores a mejorar la dirección de sus aulas, favoreciendo la producción motivacional y cognitiva de los alumnos.

Limitaciones y prospectivas

Aunque esta investigación también tiene *limitaciones* referidas al número de participantes o al número de procesos enseñanza analizados o a los análisis efectuados, los resultados encontrados alertan respecto a la importancia de evaluar la relación entre la *enseñanza reguladora* y la *emocionalidad positiva vs negativa* (engagement vs. bournout) del alumnado, al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una implicación importante de los mismos es que se podrían producir diferentes combinaciones interactivas, entre el nivel de *autorregulación personal* de los alumnos y el tipo de *enseñanza reguladora* del profesor, lo que hipotéticamente, podrían producir diferentes niveles de emocionalidad positiva o compromiso al finalizar el proceso. Esta interactividad, ya está siendo evaluada con efectos consistentes en el rendimiento y en la confianza académica (De la Fuente, Sander, Cardelle-Elawar y Justicia, in review), y sería un elemento esencial para el desarrollo de una nueva *Teoría de la Auto vs. Hetero Regulación Personal* (De la Fuente, 2014), aplicable a diferentes contextos comportamentales educativos, especialmente, a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

Davis, H.A. (2006). Exploring the contexts of relationships quality between middle school students

- and teachers. *The Elementary School Journal*, 106, 193-223.
- De la Fuente, J. (2014). *Teoría de la Auto vs. Hetero Regulación Personal®* Manuscrito sin publicar. Almería: Universidad de Almería.
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model of Regulated Teaching and Learning: recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 535-564.
- De la Fuente, J. y Martínez-Vicente, J. M. (2004). *Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, EIPEA. Manual Técnico y de Aplicación. Madrid: EOS.
- De la Fuente, J., & Martínez-Vicente, J.M. (2007). *Scales for Interactive Assessment of the Teaching-Learning Process*, IATLP. Almería, Spain: Education and Psychology I+D+i, e-Publishing Series I+D+i®
- De la Fuente, J., Sander, P., Cardelle-Elawar, M.C. y Justicia, F. (in review). Personal Self-Regulation and the Regulatory Teaching to predict the performance and academic confidence: new evidence for the DEDEPRO MODELTM. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3).
- De la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Cardelle-Elawar, M., Sander, P., Justicia, F., Pichardo, M. C., & García-Berbén, A. B. (2012). Regulatory Teaching and Self-Regulated Learning in College Students: Confirmatory Validation Study of the IATLP Scales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 839-866.
- Dolezal, S.E., Welsh, L.M., Pressley, M., & Vincent, M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal*, 103, 239-267.
- Friedricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Goe, L., Bell, C. & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teaching Quality. Retrieved from: http://tqcenter.learning.org/whatworks/WWWC08buildingCapacity/resources/Research_Synthesis.pdf
- Guthrie, J.T., McRae, A., & Klauda, S.L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instructions to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- Turner, J.C., Midgley, C., Meyer, D.K., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance behaviours in mathematics: A multi-method study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Marks, K. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Mckwon, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectation, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235-261.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation & Emotion*, 28, 147-169.
- Roehrig, A. D., & Christesen, E. (2010). Development and use of a tool for evaluating teacher effectiveness in grades K-12. In V. Shute & B. Becker (Eds.), *Innovative assessment for the 21st century: Supporting educational needs* (pp. 207-228). New York, NY: Springer.
- Roehrig, A.D., Turner, J.E., Arrastia, M.C., Christesen, E., McElhaney, S., & Jakiel, L.M. (2012). Effective teachers and teaching: Characteristics and practices related to positive student outcomes. In K.A. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*, vol 2. (pp. 501-527). Washington: American Psychological Association.
- Rosiek, J., & Beghetto, R. A. (2009). Emotional scaffolding: The emotional and imaginative dimensions of teaching and learning. In P. A. Schutz & M Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 165-194). New York, NY: Springer.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA REGULADORA EN LA INDUCCIÓN DE LAS EMOCIONES

- Shernoff, D. (2012). Engagement and positive youth development: Creating optimal learning environments. In K.R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*, vol. 2 (pp. 195-220). Washington: American Psychological Association.
- Turner, J.C., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on students participation in classroom learning activities. *Teachers College Records*, 106, 1759-1785.
- Yassie-Mintz, E. (2010). Charting the path from engagement to achvement: A report of the 2009 High School Survey of Student Engagement. Bloomintong, IN: Center for Evaluation & Education Policy.
- Zapata, L. (2013). Personal Self-regulation, Learning Approaches and Coping Strategies in University Process with Stress. Dissertation Doctoral Thesis with International Mention. Almería: University of Almería. November.

AGRADECIMIENTOS

R & D Project ref. EDU2011-24805 (2012-2014). MICINN (Spain). *Motivational-affective strategies for personal self-regulation and coping with stress, in the teaching-learning process at university.*